

**Usos do *e-learning* pela Comunidade Brasileira na Holanda
em busca do domínio do idioma e integração social**

Bergson Moreira de Farias

**Dissertação
Mestrado em Gestão de Sistemas em *e-learning***

Março, 2016

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Sistemas de *E-learning* realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Carlos Correia.

Dedico este estudo à minha família, que ensinou-me o valor do aprendizado contínuo, da troca de experiências e da luta em cultivar uma coerente e honesta trajetória profissional, capaz de nos alimentar com bons frutos e dar respostas às questões que nos surgem por toda a vida. Obrigado aos colegas e as pessoas que de alguma forma colaboraram neste trabalho, em especial à minha incentivadora e amiga Ariane Parente, a todos que participaram desse percurso importante e aos professores desse curso de Mestrado pela Universidade Nova de Lisboa.

RESUMO

Este estudo tem caráter *interpretativo*, *etnográfico* e de *survey*, pois enfatiza a Comunidade Brasileira na Holanda (CBH) e seus hábitos relacionados com o uso de recursos tecnológicos interativos e/ou *on-line* para o aprendizado do idioma holandês e para a integração social. A pesquisa investiga a experiência da comunidade de falantes de língua portuguesa do Brasil com o *e-learning*, dentro do universo dos modos de utilização de plataformas de cursos *on-line*, portais e outros *websites* para promoção da aprendizagem do idioma neerlandês e integração social da comunidade de imigrantes brasileiros na Holanda, à distância e de modo digital, considerando os diversos pontos de vista do imigrante da comunidade brasileira na Holanda acerca da utilização de recursos interativos *on-line* no aprendizado da língua como meio de integração social e econômica (renda e emprego) do imigrante. As experiências de aprendizado da comunidade brasileira no uso de ferramentas ou recursos de *e-learning* existentes na Internet para o aprendizado do idioma holandês e para sua integração social revelam potencialidades e rupturas do processo de aprendizagem em variadas plataformas. A pesquisa foi produzida sob princípios sócio-construtivistas da aprendizagem, baseada em revisão bibliográfica e depoimentos de membros da comunidade, colhidos através do Fórum *on-line*:

<http://falantesdeportuguesnaholanda.com/wordpress/2015/09/19/recurso-mais-interessante-num-curso-on-line/>, fórum criado especialmente para este estudo.

Palavras-chave: *e-learning*, desenho pedagógico, comunidade brasileira na Holanda (CBH), imigrantes nativos de língua portuguesa brasileira na Holanda, aprendizado da língua neerlandesa, política de integração social à cultura holandesa - *inburgeringscursus*, cursos *on-line* de holandês.

ABSTRACT

This study has an interpretative, ethnographic and survey's character since it is focused on the Brazilian community in the Netherlands (CBH) and their habits related to the use of interactive and on-line resources of the technology to learn the Dutch language and to succeed to be social integrated. It investigates the experience of the Brazilian-Portuguese-speaking community with e-learning within the large ways of using on-line courses' platforms, webportals or other on-line interactive tools to promote the Dutch language learning and social integration of the Brazilian immigrants' community in the Netherlands at a distance via digital mode, considering the different points of view within the Brazilian community in the Netherlands on their use of on-line interactive features for learning a second language as a means of social and economic integration (income and employment). The Brazilian community learning experiences using the tools or existing e-learning resources on the Internet to learn the Dutch language and their social integration reveal potentials and disruptions of the learning process in most platforms. This survey was produced under social constructivist principles and beliefs of learning, based on literature review and interviews of community members gathered through the on-line forum: <http://falantesdeportuguesnaholanda.com/wordpress/2015/09/19/recurso-mais-interessante-num-curso-on-line/>, forum created especially for this study.

Keywords: *e-learning*, instructional design, the Brazilian community in the Netherlands (CBH), native Brazilian-Portuguese speaking immigrants in the Netherlands, learning the Dutch language, social integration policy to Dutch culture - *inburgeringscursus*, Dutch online courses.

ÍNDICE

1.0. Introdução.....	1
2.0. O <i>e-learning</i> para o século XXI.....	4
3.0. Principais linhas de pensamento.....	11
3.1. As perspectivas de ensino-aprendizagem através do <i>e-learning</i>	11
4.0. O Caso da Comunidade Brasileira (CBH) na Holanda.....	18
4.1. Perfil de uma comunidade em transição linguística e cultural.....	18
4.2. Descrição e análise da experiência da CBH na Holanda com sistemas e plataformas para <i>e-learning</i> : constrangimentos e desafios para o futuro.....	25
5.0. Conclusão.....	33
6.0. Referências Bibliográficas.....	41

Apêndices

Apêndice A: Depoimentos.....	
Apêndice B: Depoimento-entrevista recebido por e-mail.....	
Apêndice C: Recursos <i>on-line</i> disponíveis para o aprendizado do holandês	

1.0. INTRODUÇÃO

Muitas questões têm sido discutidas por teóricos no mundo inteiro em torno do conceito *e-learning*¹, entre elas, aquelas que se referem aos aspectos que fundamentam a complexidade de suas ações. Em torno de um campo ainda recente no desenvolvimento de metodologias inovadoras de ensino e de abordagens de aprendizagem, revelam-se potencialidades e também desafios na sua aplicação. Projetos educativos são criados juntamente com plataformas baseadas na *web* para ajudar alunos a obter conhecimentos e adquirir competências através do ensino-aprendizado à distância, de modo digital, bem como para oferecer a professores e formadores a chance de aplicação de estratégias de transmissão do conhecimento, de motivação para o *e-learning* e de modelos efetivos de *e-avaliação*². Entretanto, surgem questões quanto à eficácia de recursos interativos *on-line* no aprendizado de uma segunda língua como meio de integração social e econômica (renda e emprego) do imigrante brasileiro na Holanda, nomeadamente, dos modos pedagógicos disponíveis pelas plataformas de cursos *on-line* de holandês, portais e outros *websites* para promoção da aprendizagem do idioma.

Para este trabalho, contextualiza-se a experiência da comunidade brasileira na Holanda com o *e-learning* no universo das demais e múltiplas experiências pedagógicas que surgem com o advento crescente da sociedade da informação e de suas transformações, através da Internet. Coutinho (2009) considera que as transformações ocorridas na sociedade demandam por mudanças nas práticas educativas e uma multiplicidade de experiências pedagógicas impulsiona pessoas a conviverem com a ideia de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, sem fronteiras de tempo e espaço. Para a autora, essas experiências ganharam finalmente o conceito de transformação na relação e

¹ *e-learning*: Análogo ao *e-business* e *e-commerce*, o termo *e-learning* surgiu em 1999 quando o renomado estudioso Elliot Masie usou à época a expressão em seu boletim eletrônico, em 12 de outubro desse mesmo ano, a fim de encontrar um termo para designar a combinação entre aprendizagem e tecnologia. "O *e-learning* parece ser a terminologia mais declamada em apresentações de planos de negócios e essa tendência deve permanecer por algum tempo" (Masie, 1999 *apud* Rubens, W., 2003). Nessa pesquisa, o *e-learning* é o nome coletivo para a concepção de situações de aprendizagem (formal e informal) usando o potencial das TIC (especialmente, a tecnologia da Internet).

² *e-avaliação* termo usado para designar uma avaliação específica para sistemas de *e-learning*

na estrutura dos conteúdos com a *Web 2.0*, a segunda versão da *World Wide Web*, que permitiu o que ela chama de “*participação intensificada do efeito-rede*”, com participantes mais ativos, produtores e consumidores de informação em ação, juntos, em nome de uma inteligência plural, partilhada ou coletiva.

Este trabalho tem em conta que na base do entendimento geral sobre o termo *e-learning* deve-se considerar o surgimento contínuo de novas formas e métodos pedagógicos desse modelo, impulsionados pela evolução das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Como objetivo principal desta dissertação, busca-se contribuir e ampliar o conhecimento sobre o estado de arte da experiência vivenciada pela Comunidade de Imigrantes Brasileiros residentes na Holanda (CBH), através de um mapeamento da sua utilização de sistemas *e-learning* destinados ao estudo da língua neerlandesa ³(holandês) e ainda voltados para o conhecimento do contexto social e cultural dos Países Baixos. Propõe-se identificar, analisar e discutir contributos, constrangimentos e potencialidades presentes nos relatos sobre essas experiências vivenciadas por membros da CBH, além de contribuir para o amplo debate que hoje existe em torno de novas possibilidades, estratégias e ferramentas interativas que tornem mais efetivo o processo de aquisição do conhecimento, de saberes e competências, através do sistema de ensino-aprendizagem à distância (EAD) mediado pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC).

O objeto de estudo escolhido para este trabalho – a experiência de imigrantes brasileiros, falantes de língua portuguesa com sistemas *e-learning* na Holanda – está contextualizada numa realidade sócio-cultural que, seguramente, revela-se um desafio em comum para aqueles que chegam de outras pátrias, ainda menos desenvolvidas no uso de

³ De origem germânica ocidental, é a língua materna da maioria dos habitantes da Holanda, Bélgica e Suriname. Na União Europeia, cerca de 23 milhões de pessoas falam holandês como sua primeira língua e um adicional de cinco milhões como segunda língua. Além disso, Holandês é também uma língua oficial das ilhas do Caribe: Aruba, Curaçao e St. Maarten. Existem minorias na França, na Alemanha e, em menor medida, na Indonésia, e mais de meio milhão de falantes do idioma nos Estados Unidos, Canadá e Austrália. Na África do Sul e Namíbia, fala-se também o Afrikaans, uma língua filha de holandês (Wikipedia, 2016).

sistemas e tecnologias de ensino à distância mediados pelo computador e, assim, vivenciam, por diferentes razões, a utilização desse modelo de aprendizagem.

A Holanda é reconhecidamente um país detentor de altos índices em desenvolvimento tecno-social, com conexão de Internet entre as mais rápidas do mundo e uma extensa lista de feitos tecnológicos que marcaram gerações como a criação do CD-ROM e inovações tecnológicas em projetos para as áreas de educação, energia e agro-alimentar. Penning, Boot e Kappé (2008) sublinham a criação de plataformas que fornecem uma integração dinâmica de sistemas de *e-learning* e simuladores de treinamento, bastante utilizada para *e-learning*, em parceria com outros países. A experiência dos imigrantes neste contexto revela-se como um grande desafio por estes não estarem completamente adaptados ao uso das novas tecnologias em geral e, principalmente, neste campo de ensino-aprendizagem, mas também, muitas vezes, por não encontrarem formas ou modelos de ensino criativos que os motivem, que estejam adaptados aos seus interesses reais e imediatos ou que atendam efetivamente às suas necessidades pedagógicas.

Após revisão bibliográfica inicial sobre a temática, traçamos um estado da arte sobre o conceito *e-learning*, as questões e problemáticas inerentes ao nosso estudo de caso. Promovemos uma expressiva recolha de dados junto à comunidade brasileira na Holanda (CBH), representada hoje - de acordo com os números oficiais do instituto de estatística holandesa (CBS) e relativos apenas aos registrados nas prefeituras e com permanência legal no país -, em 22.041 mil cidadãos brasileiros. Apuramos uma gama de experiências suficientemente válidas para a análise proposta nesta pesquisa. Através de inquéritos em formato de fórum *on-line*, fizemos até o encerramento dessa dissertação a recolha de 24 depoimentos de indivíduos da Comunidade Brasileira na Holanda. Para isso, foi criado um fórum específico para a concretização de parte da pesquisa: <http://falantesdeportuguesnaholanda.com/wordpress/2015/09/19/recurso-mais-nteressante-n-um-curso-online/>. O Fórum esteve e continua direcionado especificamente a cidadãos brasileiros que vivem na Holanda e viabilizou o registro de importantes depoimentos de usuários de recursos interativos e/ou *on-line* com fim de aprendizagem do idioma holandês e/ou com fim de integração à comunidade holandesa. O objetivo de aplicação dos

questionários foi identificar os modos e os meios de aprendizagem que essa comunidade utiliza frequentemente para aprender um segundo idioma e adaptar-se à cultura dos Países Baixos, bem como perceber quais são as suas principais necessidades, se atendidas ou não, êxitos alcançados e novos desafios.

Ainda em busca de dados sobre a comunidade brasileira na Holanda e os usos que fazem do *e-learning*, foram consultados sites e portais destinados ao ensino da língua holandesa e integração cultural do imigrante. A ideia é catalogar, descrever e analisar esses recursos interativos *on-line* à luz das recomendações teórico-pedagógicas ligadas às correntes sócio-construtivistas da aprendizagem e as mais recentes abordagens conectivistas que surgem com o advento das comunidades de práticas e redes sociais na Internet. A consulta ajudou a analisar questões inerentes a esses dispositivos interativos, a partir de orientações teórico-pedagógicas que recomendam um elo permanente entre a teoria e a prática, tornando a abordagem do *e-learning* em uma efetiva abordagem pedagógica na qual a tecnologia representa apenas o caminho (Mayes & De Freitas, 2004).

2.0. O *e-learning* para o século XXI

A conexão entre a prática e a teoria, um desafio comumente identificado no cotidiano dos criadores de ambientes virtuais de aprendizagem(AVA), dos desenvolvedores de regulamentos e *stakeholders* (partes interessadas e envolvidas no processo), tem sido assinalada pelos teóricos como a principal resposta à questão sobre como implementar efetivamente uma abordagem pedagógica em *e-learning*, obtendo-se sucesso quanto à assimilação dos seus princípios pedagógicos. A tecnologia tem sido vista como um caminho a seguir, dentro da importância de consolidá-la como um meio, uma ferramenta que ofereça uma diversidade de ações para implementação com êxito de métodos pedagógicos (Coutinho, 2009; Mayes & De Freitas, 2004).

Coutinho (2009) destaca que o uso das TIC ainda é muito reduzido por parte dos próprios professores e formadores, que concentram suas atividades mais para preparação de aulas e menos para uma interação direta com os alunos. Segundo a pesquisadora, há um potencial ainda a ser explorado sobre como contar com a formação e a tecnologia para atuar em sistemas que favoreçam a criação de aprendizagens mais criativas e eficientes. O *e-learning* nada mais é do que o uso da tecnologia para alcançar melhores resultados de aprendizagem, garantindo uma avaliação mais efetiva da aprendizagem e uma forma mais econômica de levar ambientes de aprendizagem aos aprendentes (Mayes & De Freitas, 2004). Para os autores, não existem modelos de sistemas de *e-learning*, mas sim, modelos de ensino-aprendizagem. Para efeito de entendimento da terminologia, compartilha-se nessa pesquisa com a concepção adotada pelos autores de *e-learning* como uma forma de “*ensino facilitado pela tecnologia*” - ou seja, o uso da tecnologia para dar suporte e estimular a prática do ensino-aprendizagem.

Como o desenvolvimento das competências comunicativas no aprendizado de idiomas exige uma interação cada vez maior entre professores e estudantes e entre os próprios estudantes, o uso dos computadores deixou há muito tempo de ser somente um suporte à aprendizagem. Os rápidos avanços tecnológicos como o surgimento da rápida Internet, a ampliação da capacidade de armazenagem de informação, o aumento da capacidade de transmissão e recepção de dados e ainda mais o aparecimento de plataformas e aplicativos compatíveis uns com os outros implementam tarefas de aprendizagem síncronas e assíncronas⁴, orais e escritas, viáveis de um ponto de vista pragmático (Cziko & Park, 2003 *apud* Brandl, 2005).

O autor testemunha um crescimento no corpo de pesquisa na área da tecnologia aplicada à educação que proporciona sugestões concretas de como explorar as ferramentas

⁴ *Interfaces* de comunicação são dispositivos que contemplam a troca de mensagens entre os interlocutores do grupo ou da comunidade de aprendizagem. Estas podem ser síncronas, isto é, contemplam a comunicação em tempo real como *chats*, *webconferências* e podem ser assíncronas quando permitem a comunicação em tempos diferentes. Exemplos: fóruns, listas de discussão, *blogs* e *wikis* entre outras (Santos, E., 2009).

de instrução *on-line* e de como integrar a *Internet* para diferentes objetivos de aprendizagem (Brandl, 2002; González-Lloret, 2003 *apud* Brandl, 2005).

“The processes of collaboration and communication between learners and teachers are increasingly computer-mediated, such as via the Internet. From the learner's perspective, perhaps the most significant and detrimental factors to the success of a virtual learning environment are stress, association with technology use, and dissatisfaction towards the technology itself. It is suggested, conceivably, that the success of any virtual learning environment depends on the adequate skills and attitudes of learners. This proposition is evidenced by the popularity of online course delivery at postgraduate level when compared with undergraduate degree courses; as it is commonly believed that postgraduate students are mature and motivated to undertake self-study as required in most virtual learning environments. The authors present a study with the purpose to assess preparation of learners”

(Teo & Lim [Women Manage. Rev. 11 (1996); Stone & Arunachalam. Issues Account. Educ. 11 (1996) ; Chau J. Manage. Inf. Syst. 13 (1996); Compeau & Higgins. MIS Q. 23 (1999); McMahon et al. J. Comput. Assisted Learn. 15 (1999); Shaw & Peter. J. Asynchronous Learn. Networks 4 (2000); Venkatesh & Morris. MIS Q. 24 (2000) *apud* Warschauer, M. Meskill, C. (2011).

A importância da partilha de experiências, inspirada numa cultura *colaborativa* entre professores e aprendentes através das TIC, constitui uma estratégia que produz os melhores efeitos no processo de aquisição de conhecimentos via *e-learning* (Machado, 1996 *apud* Coutinho, 2009). Numa perspectiva de educação ao longo da vida - conforme apregoam as correntes *construtivistas* da educação, o aprendente deixa de ser um mero receptor de informações para tornar-se o responsável pela construção do seu próprio conhecimento, usando o computador e Internet para buscar, seleccionar e relacionar entre si informações significativas na exploração, reflexão e representação de suas próprias ideias, de acordo com o seu estilo e forma de pensar. Cabe ao professor construir ambientes desafiadores, em que a tecnologia ajude a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da sistematização do conhecimento, do desenvolvimento da colaboração, da cooperação e auto-estima. Nesse sentido, professores e alunos desenvolvem ações em parceria, por meio da colaboração, da partilha, da comunicação e da interação com o meio ambiente e com a cultura circundante (Graziola Junior & Schlemmer, 2008 *apud* Coutinho, 2009).

Em palestra publicada na página da *web* do *Youtube* sobre epistemologia e teorias pedagógicas, o professor Antônio Carlos Moura defende o entendimento moderno da educação conforme uma concepção hebraica, na qual não há diferença entre o significado dos termos ensinar e aprender, sendo considerados um binômio inseparável: ensino-aprendizagem. Essa visão abriu caminho para o surgimento de outras correntes epistemológicas: os modelos *não-diretivos*, *apreurista* e de *pedagogia relacional* através dos quais começa a haver uma diminuição do papel do professor no processo ensino-aprendizagem e o aluno é colocado no centro da engrenagem. Ele escolhe agora o que aprender, determina seus horários, livros e/ou recursos que deseja usar. Cabe ao professor apenas fazer com que a cognição latente, na bagagem genética do aprendente, aflore. Na pedagogia relacional, da qual no Brasil, Fernando Becker é um dos grandes expoentes, há uma interação de igual para igual entre professor e aluno. Ambos ensinam e aprendem. O professor apresenta o material de instrução que ele acredita ser de interesse dos alunos. Existe um clima harmonioso entre alunos e professores, de ajuda mútua. “Obviamente, isso não acontece tão solto: o professor continua tendo seu planejamento, mas precisa conseguir fazer as pontes necessárias e inserir no conteúdo programático aquilo que vai surgindo ao longo do processo e que é de interesse dos alunos. As ações de ambos influenciam um ao outro e tendem a se modificar. Aprender é mudar de patamar. É problematizar. Há quem diga que só aprendemos quando problematizamos”, declara Moura, apontando a importância da reflexão sobre esses modelos epistemológicos porque eles, na opinião dele, são determinantes das práticas pedagógicas.

Prensky estabelece o termo "*Digital Natives*" (nativos digitais) para os estudantes de hoje que já desde cedo, utilizam a tecnologia naturalmente em seu processo de aprendizagem. Eles são os "*native-speakers*" (falantes nativos) da linguagem digital ou dos computadores, *videogames* e da *Internet*. O resto de nós, que não nasceu dentro do mundo digital, mas que em determinado ponto da vida ficou fascinado por ele ou, muitos de nós que foram mesmo obrigados a adaptar-se aos aspectos das novas tecnologias - Prensky denomina de *Digital Immigrants* (Imigrantes digitais). Ele também afirma que a escola vai precisar confrontar mais uma vez essa divisão entre os *Digital Immigrant* e os *Digital Native* e terá ainda mais dificuldade de ensinar os últimos num contexto de ensino tradicional,

dadas as suas mais recentes experiências adquiridas junto às novas tecnologias e no mundo digital. Ele afirma ser muito improvável que os tipos *Digital Native* queiram regredir até porque isso seria praticamente impossível, pois seus cérebros se modificaram e estão diferentes. É o mesmo que ocorre no processo de migração. Crianças nascidas em uma nova cultura aprendem facilmente e resistem ao uso da antiga cultura. Imigrantes inteligentes são aqueles que admitem não conhecer o novo mundo e aceitam ajuda de seus filhos para sua própria integração. Os menos inteligentes (para não dizer empacados) passam maior parte do seu tempo ruminando sobre como as coisas eram boas na antiga pátria (Prensky, 2001).

Para o autor, o melhor a fazer é assumir e encarar essa questão. Como solução, ele aponta ser imprescindível a reconsideração da metodologia de ensino e do conteúdo. Os professores de hoje precisam aprender a se comunicar na linguagem e estilo de seus aprendizes. Isso não significa mudar o sentido ou importância das boas competências do pensamento, mas significa ir mais rápido, menos passo a passo, mais em paralelo, com acesso randômico, entre outras coisas. Os educadores precisam se perguntar como é que irão ensinar dessa nova maneira, mesmo que não se tenha resposta imediata da pergunta o que importa é partir em sua busca e encontrar uma forma mais adequada.

Prensky (2001) afirma ainda ser pouco inteligente dos educadores, para não dizer ineficaz, a presunção de que sua metodologia de ensino tradicional é a única maneira de ensinar e indica o caminho que o novo educador deve seguir para atingir sua meta de educar. “Os *Digital Immigrants* que desejem realmente atingir seu objetivo maior que é ensinar os *Digital Native*, precisam mudar, parar de lamentação e por mãos à obra e fazer de tudo para dar o suporte de ensino necessário a seus aprendizes”.

Para Warchauer e Meskill (2011), as tecnologias que suportam uma abordagem cognitiva para o aprendizado de línguas são aquelas que permitem o estudante oportunidade máxima de se engajar em um contexto de aprendizagem de línguas significativo e a construir seu próprio entendimento do sistema. Não se pode mais pensar somente no uso da tecnologia para o ensino de línguas, é também necessário ter em conta que tipos de

linguagem os estudantes precisam aprender para se comunicarem efetivamente pelo computador. Na geração passada, ensinava-se o estudante a escrever ensaios e ler artigos de revistas, mas hoje em dia é preciso também ensiná-los a escrever *e-mails* e pesquisar pela *Internet*. Essa conscientização deflagrou uma abordagem que enfatiza a importância das novas tecnologias da informação como um meio legítimo de comunicação mais do que como simples instrumentos ou ferramentas de ensino. Hoje, os educadores procuram ensinar os estudantes não apenas regras gramaticais, mas principalmente, meios para adquirir prática no discurso dentro das comunidades. Isso é realizado através da criação de oportunidades para interação autêntica e significativa tanto dentro como fora da sala de aula, além de fornecer aos estudantes ferramentas para sua própria exploração social, cultural e linguística. Nesse processo o computador é uma poderosa ferramenta na medida que permite aos alunos acessar ambientes *on-line* de comunicação internacional. Pelo uso dessas novas tecnologias como mais uma linguagem dentro da sala de aula, os estudantes são melhor preparados para as interações multiculturais que por sua vez são cada vez mais exigidas para o alcance do sucesso acadêmico, vocacional e na vida pessoal.

A tecnologia computacional não é um método mágico para ser usado no ensino de idiomas. O seu uso demanda um substancial comprometimento de tempo e dinheiro e não garante nenhum resultado. Quando as tecnologias são implementadas de forma apropriada promovem os meios de ajudar a reformatar tanto os conteúdos como o processo de educação linguístico. Warschauer e Meskill (2011) exemplificam estudos de casos em que o uso apropriado da tecnologia permite uma maior integração da linguagem, do conteúdo e da cultura jamais vista anteriormente, além de proporcionar aos estudantes oportunidades sem precedência para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma e colaborativa. A tecnologia computacional não ajuda apenas estudantes e professores a transcender barreiras linguísticas, geográficas e de tempo, mas também a construir pontes entre os programas de ensino bilíngue, de aquisição de uma segunda língua e de aprendizagem de uma língua estrangeira. O uso das novas tecnologias permite aos estudantes um engajamento nos tipos de comunicação *on-line*, bem como na pesquisa - que será de grande importância para seu sucesso acadêmico e profissional. Warchauer e Meskill reforçam o fato de que o uso bem sucedido das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de um idioma não repousa em

softwares ou hardwares, mas sim na capacidade humana dos professores de planejamento, desenho e implementação de atividades educativas efetivas. O aprendizado de línguas é um ato de criatividade, imaginação, exploração, expressão, construção e de profunda colaboração social e cultural. “Se usarmos os computadores para humanizar e potencializar esse ato, ao invés de querer automatizá-lo, vamos trazer à tona o que há de melhor que os homens e as máquinas têm a oferecer”, concluem.

Monereo (2005 *apud* Carvalho, 2007) também reconhece que a Internet se tornou uma extensão cognitiva e um meio de socialização de grande magnitude, particularmente, para os jovens. O autor identifica quatro competências sócio-cognitivas que podem e devem ser rentabilizadas na Internet: *aprender a procurar informação, aprender a comunicar, aprender a colaborar e aprender a participar na sociedade*. As oportunidades na rede são inúmeras para professores e alunos desenvolverem uma aprendizagem autêntica e criativa. Devido à facilidade de acesso criada pela rede, uma nova abordagem vem ganhando terreno, a *conectividade*, que exige dos professores e alunos a capacidade de lidar com o conhecimento na rede. Com o conhecimento inserido e repercutido pela *Internet*, segundo Albion e Maddux (*apud* Carvalho, 2007), emergem três pilares: *os direitos de autor e plágio, desenvolvimento de capacidades e competências para colaboração efetiva e a avaliação do aluno*. Sobre este último ponto, os autores defendem que se o conhecimento está na rede, a avaliação também deve se reproduzir na rede.

Cada vez mais é dada ênfase à colaboração, à dinâmica de grupo, à auto-regulação e à capacidade de liderança. O *construtivismo social* valoriza a negociação na construção de sentido com os outros (Bonk & Cunningham, 1998; Jonassen et al, 1995; von Glaser-sfels, 1996 *apud* Carvalho, 2007). Vygotsky (1978 *apud* Carvalho, 2007) também perspectiva a aprendizagem como um processo social, desenvolvendo o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). No qual os sujeitos se beneficiam da capacidade de um colega ou do apoio do professor que esteja num nível mais desenvolvido e que possa ajudá-los a subir mais um degrau no seu desenvolvimento.

Ao levar os alunos a utilizarem as ferramentas gratuitas e de fácil publicação existentes na Web, o professor ou tutor contribui para o desenvolvimento e preparação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e do conhecimento. E, deste modo, está-se a proporcionar condições para que os alunos aprendam com a tecnologia, apoiando-os na “*construção de significados*” (Jonassen, 2007 *apud* Carvalho, 2007). O que se tem verificado em estudos realizados neste âmbito, é que os alunos aprendem os conteúdos, aprendem a pesquisar, a avaliar a informação encontrada, a sintetizá-la, a apresentá-la e a disponibilizá-la *on-line* (Cruz et al., 2007; Moura & Carvalho, 2006 *apud* Carvalho, 2007). Dessa maneira, eles ficam orgulhosos dos seus trabalhos e reforçam sua auto-confiança.

Carvalho (2007) aponta a existência de uma ampla variedade de ferramentas que os professores e os alunos podem usar e que têm a vantagem de ser gratuitas e de fácil publicação *on-line*: *Blogger*, *WordPress* (blog); *Pbwiki*, *Wikispaces* (wiki), *Podomatic* (podcast: áudio e vídeo), *Google Docs & Spreadsheets* (processador de texto e folha de cálculo), *Goowy* (portal pessoal), *Bubbl*, *Glinkr* (mapa de conceitos); *Timeliner*, *Dandelife* (barra cronológica), *Slideshare* (partilha de apresentações), *Flickr* (partilha de fotos), *Bubbleshare*, *Slidestory* (partilha de fotos e de áudio); *Voki* (apresentações em 3D); *Jumpcut* (criação de vídeo a partir de imagens); *Modulus* (vídeo), *Google Video*, *DailyMotion* e *YouTube* (partilha de vídeos), *Google Agenda* (calendário), *Google Page Creator* (páginas Web), *SurveyMonkey* (questionários *on-line*).

3.0. Principais linhas de pensamento

3.1. As perspectivas de ensino-aprendizagem através do *e-learning*

As teorias da aprendizagem têm investigado sobre uma série de variáveis que influenciam o processo de aprendizagem e procurado promover explicações sobre como essas influências ocorrem. Também descrevem os princípios através dos quais a teoria deve ser aplicada para o ensino e a aprendizagem (os paradigmas pedagógicos), porém deve-se

considerar a importância de produzir bons desenhos de modelos de *e-learning* para aproximar-se desses paradigmas. Antes de implementar uma solução de *e-learning* é preciso mapeá-la e posicioná-la em uma abordagem pedagógica (Mayes & De Freitas, 2004).

O chamado *Princípio do Alinhamento* no desenho de projetos educacionais foi descrito anteriormente, com grande propriedade, por Biggs que, em 1999, apontou esse princípio como uma tentativa de eliminar “inconsistências” entre a matriz curricular, os métodos de ensino, o ambiente de ensino e o modelo de avaliações utilizadas. O autor parte da noção de que é fundamental garantir que o aluno alcance o seu objetivo no processo de aprendizagem, portanto é imprescindível que o desenho do projeto como um todo atenda aos critérios de obtenção de resultados pretendidos e possa ser bem implementado em todas suas etapas. Na visão de Biggs (2003) ainda é preciso criar formas e métodos que sejam eficazes na transmissão do conhecimento e na avaliação dos resultados obtidos. Em seus estudos, ele usa o termo '*constructive alignment*', num argumento de defesa do uso das teorias *construtivistas* para guiar e alinhar toda abordagem pedagógica presente nos projetos de aprendizagem, para que sejam tomadas decisões efetivas antes mesmo da transposição e adequação do desenho às plataformas tecnológicas (Biggs and Tang, 2011 *apud* Mayes & De Freitas, 2004).

A impossibilidade de se adotar um desenho pedagógico sem ter como base uma teoria de aprendizagem é a questão mais discutida atualmente pelos teóricos nesta área, apesar de avanços já conquistados. Mayes & De Freitas (2004) sublinham a teoria psicológica como subjacente ao desenho de projetos educacionais. Para os autores, há tradições distintas na teoria educacional que derivam de diferentes perspectivas sobre a natureza da aprendizagem em si. Seguindo os estudos publicados por Greeno, Collins & Resnick (1996 *apud* Mayes & De Freitas, 2004), são destacadas três grandes perspectivas que partem de diferentes pressupostos para entender a aprendizagem: a perspectiva *associacionista* ou *empirista*, em que a aprendizagem é vista como *atividade*; a perspectiva *cognitiva*, em que a aprendizagem é o meio de alcançar a *compreensão*; e a perspectiva *situacional*, onde a aprendizagem é considerada uma *prática social*. Essas perspectivas seriam consideradas então grandes contributos para a definição de processos de criação de

desenho de projetos educacionais, bem como para o desenho de ambientes de aprendizagem e métodos de ensino apropriados a cada contexto de ensino-aprendizagem em particular.

Perspectiva associacionista

A perspectiva associacionista é traduzida a partir da associação de *competências* do aluno e do seu nível de aprendizado como um processo de conexão entre as unidades mentais e comportamentais elementares que se desenvolve através de sequências de atividade. Gagné desenvolveu esse tipo de análise em 1985, quando criou um sistema potencialmente significativo, pois propôs uma análise do conhecimento em que a aprendizagem é uma associação de ações que visam o reforço da aprendizagem, através de um forte *feedback* sobre as atividades realizadas. Esse paradigma influenciou muitos programas destinados à aprendizagem ativa do aluno, no modelo do “*aprendendo-fazendo*” a tarefa e recebendo um *feedback* imediato quando bem sucedido. Passos bem ordenados são sugeridos neste paradigma como uma análise cuidadosa dos resultados da aprendizagem e o alinhamento entre os objetivos e as estratégias utilizadas para obtenção dos resultados da aprendizagem.

Perspectiva cognitiva

A chamada perspectiva cognitiva define que a aquisição do conhecimento é o resultado de ligações entre novas experiências e estruturas cognitivas pré-existentes. A visão *cognitivista* apresenta ambientes de aprendizagem interativos voltados para construção de entendimento, atividades de ensino-aprendizagem que promovem a experimentação e a descoberta de princípios mais amplos. À medida que o desempenho se torna mais perito e fluente, as habilidades se tornam automatizadas. Segundo Mayes & De Freitas (2004), os tutores de computador desenvolvidos por Anderson e colaboradores de pesquisa são todos baseados nessa visão de aprendizagem como perícia (*expertise*). As abordagens cognitivas da aprendizagem assumem o pressuposto do *construtivismo*, de que a compreensão é

adquirida através de um processo ativo de criar hipóteses e de construção de novas formas de compreender através da atividade desenvolvida. Nesse contexto, o pressuposto de Piaget de que o desenvolvimento conceitual ocorre por meio da atividade intelectual, em vez de pela absorção de informações, influenciou significativamente as pesquisas educacionais em nível escolar.

Brown *et al* (1989 *apud* Mayes & De Freitas, 2004) argumentam que os conceitos devem ser considerados como ferramentas, que precisam ser entendidos através de uso, e não como entidades independentes a serem repassadas através de instruções. Para os autores esta é a essência da abordagem *construtivista* em que a ideia central determina a busca de significado pelo aprendente através de atividade.

Perspectiva situacional ou social

A perspectiva situacional ou social indica que os contextos social e cultural devem ser reconhecidos e adotados para o êxito da aprendizagem. Essa teoria é a primeira levar essencialmente em conta a *dimensão social* e torna o aprendizado um processo ambientalmente significativo, pois trabalha com aspectos como a *identidade pessoal*, as *forças sociais* em ação no contexto e as *características informativas do contexto*. A postura situacional valoriza os ambientes de aprendizagem onde ocorrem a participação em práticas sociais de inquérito e aprendizagem; cria um suporte para o desenvolvimento nos aprendizes das sensações de capacidade e autoconfiança, do estímulo ao diálogo que facilita o desenvolvimento também de relações de aprendizagem. Barbab e Duffy (1999 *apud* Mayes & De Freitas, 2004) apontam *nuances* dessa perspectiva, que visam tornar a atividade de aprendizagem autêntica e cada vez mais conectada ao contexto social em que estão inseridas as competências e o conhecimento.

Também Lave e Wenger (1999 *apud* Mayes & De Freitas, 2004) defendem que para haver um ambiente produtivo de aprendizagem nessa abordagem é preciso existir também oportunidade para que os aprendizes possam observar e, em seguida, praticar atividades que os movam à uma participação legitimada dentro da comunidade. Aqui é dada ênfase ao modo de como a identidade do aprendiz deriva e é formada pelo fato dele fazer parte de uma comunidade de práticas.

Considera-se a possibilidade dessas três perspectivas serem apenas diferentes níveis agregados de análise da aprendizagem. A análise *behaviourista* trataria das atividades evidentes e dos seus resultados para os aprendizes; a *cognitiva* tenta alcançar um nível de análise que descreva detalhadamente as estruturas e processos que estão subjacentes ao desempenho individual. Já análise *situacional* agrega a aprendizagem em nível de grupos de aprendizes, descrevendo sistemas de atividades nos quais indivíduos participam como membros de comunidades (*comunidades de práticas*). Há alguns poucos casos de abordagens atuais que negligenciam os outros níveis de análise existentes e vislumbram apenas um caminho. No entanto, a maioria das implementações de *e-learning* na atualidade contemplam os três níveis de análise: aprendizagem como *comportamento*, como *construção de conhecimento e significado* e como *prática social*. O desafio continua sendo de desenhar programas de ensino que promovam, ao mesmo tempo, os três níveis de interação (Mayes & De Freitas, 2004).

Peal e Wilson (2001 *apud* Mayes & De Freitas, 2004) definem ambientes de aprendizagem baseados na Web ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), implementando atividades de aprendizagem, com atenção nas características interacionais entre os participantes, em seu acompanhamento por especialistas e na gestão do controle que vai passando para os aprendizes cada vez mais competentes. O conceito de *Scaffolding* (andaimes ou suportes do conhecimento) descreve o processo de exploração das ZDP. As atividades de ensino-aprendizagem precisam ser desenhadas para proporcionar *scaffolding* - onde o tutor tem a maior responsabilidade em estabelecer o caminho em que o grupo como um todo desempenha um papel. Para que os tutores sejam efetivos *scaffolders*, eles devem ser suficientemente *experts* no seu domínio e

no julgamento das necessidades individuais dos aprendizes, e precisam ser suficientemente capacitados como professores para ajustar dinamicamente e, continuamente, conseguir saltar entre as perspectivas dos novatos e dos *experts*. Na aprendizagem de ZDP são distribuídos pensamento e inteligência como estando imbricados nas estruturas mais amplas da atividade (Peal, 1993; Lave e Wenger, 1991; Salomon e Perkins, 1998). Para esses autores, um ambiente de *e-learning* efetivo deverá introduzir uma variedade de suportes de desempenho e outros recursos para ajudar os aprendentes a desenvolverem práticas de comunidade ou de engajamento em alguma atividade conjunta, ou seja, de um agregado de pessoas para desenvolver e partilhar práticas (Mayes & De Freitas, 2004).

Conectivismo

Num mundo de redes sociais virtuais, *blogs*, fóruns de discussão na Internet e uso cada vez mais frequente dos recursos das tecnologias da informação e comunicação (TIC), ou seja, na era da distribuição digital do conhecimento mediada pela *cibercultura*⁵, ganha força a abordagem *conectivista* da aprendizagem para dar conta das questões inerentes à revolução digital em que vivemos. Quando as teorias precedentes já não mais respondem satisfatoriamente às necessidades reais dos aprendentes, principalmente devido aos gigantescos desenvolvimentos tecnológicos ocorridos que atingiram todas as áreas do saber, o *conectivismo* parece concorrer no momento à posição de perspectiva teórica aplicável aos diferentes ambientes do ensino-aprendizagem, incluindo a tradicional sala de aula, a educação à distância (EaD) e o e-learning. (Kop, R., & Hill, A., 2008).

Segundo os autores, o *conectivismo* é um quadro teórico para a compreensão da aprendizagem cujo ponto de partida é o ato do aprendiz conectar-se à rede social ou comunidade de aprendizagem e de alimentá-la com informações. Segundo Siemens, 2004 *apud* Kop & Hill, 2008, “a comunidade é o agrupamento de áreas de interesse afins que permite a interação, compartilhamento, diálogo e pensamento em conjunto”. No modelo *conectivista*, uma comunidade de aprendizagem é descrita como um nó, que é sempre parte

⁵ *Cibercultura* é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. É “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações e com a informática na década de 70” (Lemos, 2003 *apud* Santos, 2009)

de uma rede maior. Nós que surgem dos pontos de ligação que são encontrados em uma rede. A rede é constituída por dois ou mais nós ligados entre si a fim de partilhar recursos. Os nós podem ser de tamanho e força variáveis, dependendo da concentração de informações e do número de indivíduos que navegam através de um determinado nó (Downes, 2008 *apud* Kop & Hill, 2008).

Nesta concepção, o conhecimento é distribuído através de uma rede de informação e pode ser armazenado em uma variedade de formatos digitais. Aprendizagem e conhecimento repousam em uma diversidade de opiniões (Siemens, 2008 *apud* Kop & Hill, 2008). Aqui a aprendizagem deve ocorrer pela utilização de ambos os domínios: cognitivo e afetivo. Como a informação está em constante mutação, a sua validade e precisão podem mudar ao longo do tempo, dependendo da descoberta de novas contribuições relativas a um assunto. Por extensão, a compreensão de um assunto, a capacidade de aprender sobre ele, também vai mudar com o tempo. As idéias *conectivistas* salientam duas habilidades importantes que contribuem para a aprendizagem: capacidade de buscar informações atuais e a capacidade de filtrar as secundárias e alheias. Traduzindo: “A capacidade de saber é mais crítica do que aquilo que é realmente conhecido” (Siemens, 2008 *apud* Kop & Hill, 2008). A capacidade de tomar decisões com base na informação adquirida é considerada parte integrante do processo de aprendizagem.

Para esta análise utilizaremos como enquadramento teórico um nível de abordagem que parte das perspectivas *cognitivista* e *situacional* ou *social* anteriormente descritas, que converge com a atual situação relatada neste trabalho. No presente contexto dos membros da CBH, revela-se um grupo de aprendizagem específico (*learning group*), entretanto inserido dentro de um determinado ambiente social, que certamente influencia sua escolha de práticas e modos de aprendizado.

4.0. O Caso da Comunidade de Brasileiros na Holanda (CBH)

4.1. Perfil de uma comunidade em transição linguística e cultural

Qualquer projetista de desenho instrucional (*Instructional Design* ou ID) precisa conhecer bem o público-alvo para quem irá desenvolver um ambiente educacional. Como pretende-se também nessa pesquisa encontrar uma base de avaliação para recursos de *e-learning* utilizados pela CBH sob sua própria ótica, mas também levando em conta as orientações teórico-pedagógicas consideradas mais adequadas à aplicação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) como as *sócio-construtivistas*, é muito importante conhecer as características do grupo em estudo: no nosso caso, a Comunidade Brasileira na Holanda (CBH). Saber quão representativa, como é formada e quais suas principais motivações migratórias e de estabelecimento nos Países Baixos é essencial para se poder pensar em criar qualquer instrumento de ensino-aprendizagem efetivo e, principalmente, apoiado nos preceitos *sócio-construtivistas*, que adotam abordagens de ensino centradas no aprendente e no seu contexto social.

A população total da Holanda, também denominada por Países Baixos, é de 16.900.726 habitantes. Uma distinção costuma ser feita entre o habitante de origem local, chamado de *Autochtoon*, e os habitantes nascidos em outros países ou mesmo nascidos na Holanda, mas filhos de pais nascidos em outros países, formam o grupo dos *Allochtoon*, do qual faz parte a grande maioria da comunidade brasileira que vive nos países baixos. A definição de *niet-westers allochtoon* (imigrantes não-ocidentais) é utilizada por motivos tipicamente políticos pelo governo holandês em conjunto com o Órgão Oficial de Estatística do país (CBS) para separar os imigrantes provenientes da *Turquia, África, América Latina e Ásia* (com exceção da *Indonésia e Japão*).

Segundo dados do órgão oficial de estatística holandês *Centraal Bureau voor de Statistiek* (CBS), essa categoria é formada por um total de 3.665.321 e representa 21,7% da

população total do país. Entre os mais numerosos estão os grupos dos turcos, com 396.555, os marroquinos, que somam 380.755, e os Surinameses que formam 348.662. (CBS, 2016). A maior parte da população holandesa encontra-se na faixa etária entre 40 e 65 anos, são 5.930.535 cidadãos neerlandeses. No entanto, o grupo entre 65 e 80 anos é expressivo e com 2.272.709 habitantes ocupa o quarto mais numeroso. Em segundo lugar está o grupo entre 20 e 40 anos com 4.134.447 habitantes. Os mais jovens de 20 anos ficam na terceira posição e somam 3.828.059 habitantes.

O total de imigrantes brasileiros continua crescendo anualmente. Últimas pesquisas do *Centraal Bureau voor de Statistiek* (CBS), órgão oficial holandês de estatísticas, apontam para os números dos imigrantes provenientes do Brasil nos anos de 2012, 2013 e 2014, respectivamente, de 1.401, 1.891, 2.036 novos brasileiros que adotaram a Holanda como domicílio. O total de brasileiros na Holanda hoje é de 22.041 habitantes, dos quais 13.248 são mulheres e 8.793, homens - o que demonstra uma supremacia feminina.

O Brasil não é um país de emigrantes por tradição. Apenas em alguns momentos históricos como no período de 1986 até 1990 houve uma exceção, quando cerca de 1.4 milhões de brasileiros deixaram o país fugindo da recessão econômica e da hiper-inflação que assolavam o país à época. A formação dos imigrantes brasileiros nos Países Baixos em contraste com a dos outros imigrantes oriundos de países de língua portuguesa é eminentemente feminina e motivada por reunião familiar. A grande maioria são mulheres na faixa etária entre 30 e 40 anos que se casam com homens holandeses. Daí, explica-se o fato de a maioria das organizações brasileiras na Holanda terem jovens mulheres na liderança. 79% dos imigrantes brasileiros na Holanda tem baixa escolaridade. No entanto, parece existir uma forte relação entre o *status* do imigrante brasileiro e seu nível de escolaridade. Os brasileiros com baixo nível de escolaridade permanecem mais frequentemente em situação irregular (ilegal) no país. Possivelmente, imigrantes de baixo nível de escolaridade têm menos condições de querer ou poder aprender a língua holandesa, o que pode ser explicado pelo fato da maioria não precisar do idioma para executar seus trabalhos em sua maioria manuais (e.g. limpeza e construção civil) e do seu desejo de no futuro retornar ao

Brasil (Clabbers, 2014).

Outro aspecto revelado pela autora que pode inviabilizar a interação e, consequentemente, o aprendizado é o fato de que a rede social da comunidade brasileira na Holanda é segregada e pouco sólida. Segundo Clabbers, uma rede social não está baseada apenas na comunidade ou em laços de parentescos, mas envolve múltiplos atores tanto no país de origem quanto no país de destino. “No caso da comunidade brasileira na Holanda, existe uma rixa entre grupos que parecem não se misturar, apesar de ser comprovada a ação positiva da rede social para ajudar o novo imigrante a se estabelecer no país”, conclui. Essa divisão seria causada principalmente por fatores como diversidade entre a proveniência do imigrante brasileiro, seu nível educacional e diferenças no seu atual *status* de residência, se tem permissão legal para viver no país ou se vive ilegalmente, sem documentos.

Engbersen, G. Snel, E. Van de Pol, S. Dekker, R. (2011) ratificam a avaliação da autora anterior de que a comunidade brasileira na Holanda é muito dispersa e diversificada e identificam três fatores que promovem essa divisão como sendo o *status* do imigrante, sua raça e a crença religiosa que profere. “Brazil is a rather large country with different people, habits and practices in different parts of the country. In Brazil, the population is not homogenous, neither is Brazilian population in the Netherlands”, destacam e apontam a existência de vários instrumentos que fazem um link entre brasileiros que estão na Holanda com o Brasil e com instituições particulares. Os virtuais já existiam desde a época do *Orkut*⁶ que, encerrado em Setembro de 2014, já fazia uma conexão entre brasileiros pelo globo. Era uma rede social muito importante que foi substituída pelo *Facebook* e tantas outras redes sociais *on-line*, através das quais os grupos podem se reunir e se comunicar usando ferramentas virtuais de discussão. Em Abril de 2008, o *Orkut* atingiu uma quantidade de usuários de 120 milhões (Socialnetworks, 2008 *apud* Engbersen, G. Snel, E. Van de Pol, S. Dekker, R.) e 50,6% deles eram brasileiros (*Orkut*, 2010 *apud* Engbersen, G. Snel, E. Van de Pol, S. Dekker, R.). Oosterbaan (2010 *apud* Engbersen, G. Snel, E. Van de Pol, S.

⁶ O *Orkut* foi uma rede social filiada ao Google, criada em 24 de janeiro de 2004 e desativada em 30 de setembro de 2014. O alvo inicial era os Estados Unidos, mas a maioria dos usuários foram do Brasil e da Índia. No Brasil, a rede social teve mais de 30 milhões de usuários, mas foi ultrapassada pelo líder mundial, o *Facebook*. Na Índia também foi a segunda rede social mais visitada. O *Google* reúne mais de 1 bilhão de mensagens trocadas em 120 milhões de tópicos de discussão de cerca de 51 milhões de comunidades que ficarão disponíveis para *download* pela ferramenta *Google Takeout* até setembro de 2016. (Wikipedia, 2016).

Dekker, R.) percebeu a importância dessa rede social para os imigrantes brasileiros e que ela continha em suas comunidades um grande corpo de informações sobre a imigração e outros aspectos da vida do imigrante.

Há *websites* significativos para os brasileiros na Holanda. Como por exemplo o endereço eletrônico: <http://www.brasileirosnaholanda.com/> que contém muita informação relacionada à vida dos brasileiros no país, desde da assistência aos desvalidos no seu retorno ao Brasil através do uso dos recursos da IOM⁷ (*International Organization for Migration*) à conexão da comunidade com outros organismos institucionais locais e no Brasil. O site já possuía na época do Orkut uma importante função dentro da rede social. Os usuários o utilizavam para traçar seus passos migratórios, para trocar experiências e como balcão de serviços. Além das inúmeras comunidades *on-line* que conectam os brasileiros na Holanda a outros em qualquer lugar do planeta, também são instrumentos que interligam os brasileiros na Holanda organizações locais como a *Casa Brasil Holanda*⁸, uma instituição cultural que há mais de 19 anos dá informação e suporte em todos os tipos de assuntos referentes à comunidade brasileira, independente da sua condição no país. A instituição, sob o comando de Clivia Caracciolo, mantém constante contato com outras organizações não-governamentais e autoridades brasileiras e holandesas com o objetivo de expandir seu campo de ação além de fornecer apoio e prestar esclarecimentos à CBH assistindo, orientando, informando e encaminhando aos órgãos competentes holandeses, cidadãos brasileiros residentes (com ou sem documentos) ou mesmo os que estejam temporariamente no país, para garantir que tenham um bem-estar digno e saudável neste país. (Casa Brasil Holanda, 2016).

⁷ Fundada em 1951, a IOM é a principal organização intergovernamental no domínio da migração que trabalha em estreita colaboração com os parceiros governamentais, intergovernamentais e não-governamentais. Funciona nos quatro grandes áreas de gestão da migração: migração e desenvolvimento, facilitar a migração; regulação da migração, e migração forçada (<http://www.iom.int/iom-history>).

⁸ *Casa Brasil Holanda* é uma ONG, formada por voluntários, sem fins lucrativos, criada em 1997 pelo músico Marcelo Godoy, a jornalista Mara Parrela e a artista plástica Lisa Godoy. A iniciativa surgiu diante da necessidade dos brasileiros manterem contato com sua cultura e ao mesmo tempo obterem informação sobre a integração com a cultura holandesa. No campo de Migração, a instituição é agente para os brasileiros do projeto *Retorno sob Medida*, mantido pela ONG holandesa *Maatwerk bij Terugkeer* e que oferece a oportunidade de reintegração de migrantes brasileiros retornando ao Brasil (Casa Brasil Holanda, 2016).

Em depoimento⁹ exclusivo para essa pesquisa, a presidente-diretora da Casa Brasil Holanda declara que a comunidade brasileira na Holanda “é muito diversificada, proveniente de todas as partes do Brasil e de regiões com menos desenvolvimento e pouco acesso. Traz consigo as características de suas regiões e, ao mesmo tempo, de caráter nacional como gostar de feijão, samba e futebol. Pelas nossas observações, calculamos que existam pelo menos 30 mil brasileiros vivendo na Holanda. Sendo que 15% deste total de *indocumentados* (sem visto de permanência)”. Caracciolo também aponta o *facebook*, *twitter*, *skype*, *what’s app*, *messenger* e o celular como principais *interfaces* de comunicação digital utilizadas pelos brasileiros para troca de informações e interação entre si.

Quanto à preocupação com ensino do idioma local e integração social tanto da população de brasileiros oficialmente registrados como daqueles à margem da sociedade os “*indocumentados*”, termo utilizado por Caracciolo que declara: “muitos brasileiros procuram aprender o Neerlandês e/ou Inglês para se comunicar e de alguma maneira se integrar, mesmo os irregulares. Outros preferem conviver só com membros da comunidade brasileira, não se interessam em aprender a língua local ou mesmo o Inglês e circulam dependendo de outros para resolver suas questões nas quais é necessário que se fale a língua”. Caracciolo acredita no uso dos recursos da Internet pela CBH para aprender o idioma local, aponta como exemplo disso os cursos *on-line* veiculados pelo site <http://www.brasileirosnaholanda.com/> e aulas particulares virtuais até mesmo ministradas *on-line* a partir do Brasil, mas pessoalmente não conhece ninguém à sua volta que o faça. Para ela, a solução para motivar a aprendizagem de ambos os idiomas passaria por uma maior integração entre os dois países concretizada pela viabilização de diversos tipos de intercâmbios sociais, educativos e culturais.

Ao lado das organizações culturais e não-governamentais, outro instrumento que aproxima a comunidade é a religião. Há também um número substancial de igrejas brasileiras na Holanda. A maioria delas são Pentecostais, Evangélicas e Católicas e ficam situadas em Amsterdã e Roterdã, mas também em Enschede e Eindhoven. Conforme Oosterbaan (*apud* Engbersen, G. Snel, E. Van de Pol, S. Dekker, R. , 2011), a igreja não tem

⁹ depoimento completo de Caracciolo em apêndice ii (p.15)

apenas função religiosa mas também social e política. Através de desse instrumento, que nada mais é do que uma rede social, os imigrantes podem encontrar e até negociar trabalhos, o que é muito comum ocorrer. Os autores afirmam que as organizações culturais e igrejas são muito boas para promoções de contato transnacional e normalmente desempenham funções que deveriam ser realizadas por outras instituições.

Os brasileiros já se encontram unidos em uma escala global. Na Europa, existe uma rede social para brasileiros: Rede Brasileiras na Europa - uma plataforma organizada para cooperação entre associações, grupos, coletividades e parceiros de imigrantes brasileiros na Europa. Esta foi a forma encontrada pelo imigrante brasileiro para exercer influência sobre governo brasileiro e, conseqüentemente, do país receptor. Há também o já mencionado previamente Brasileiros pelo Mundo, que difere da anterior apenas pelo fato de ter sido implementado pelo próprio governo brasileiro.

Engbersen, G. Snel, E. Van de Pol, S. Dekker, R. (2011) concluem que essas organizações enquanto promotoras de atividades transacionais têm um impacto positivo na imigração. Segundo eles, estaria se formando uma infra-estrutura brasileira na Holanda e o crescimento das atividades dessas organizações junto com os relativamente altos salários pagos ao *indocumentados* formariam um grande impulso na continuidade da imigração de brasileiros para os países baixos.

Clabbers (2014) mostra que entre os principais motivos para a emigração de brasileiros para a Holanda estão *reunião familiar, trabalho, estudos e experiência*, mas que, na maioria dos casos, ocorre uma combinação desses motivos para a tomada de decisão. Segundo dados da autora, na América do Sul, após o Suriname, o Brasil é o maior emissor de imigrantes para os Países Baixos, desde os anos 80, quando muitos brasileiros emigravam em busca de melhores condições financeiras e realização de projetos de vida.

Desde o início do novo milênio, há um forte crescimento da emigração sulamericana para os Países Baixos à procura de melhores condições de vida, de novas experiências, desenvolvimento pessoal e a fuga de situações de conflito e pobreza, de acordo com dados oficiais. Essas são, segundo Clabbers, ações inerentes e naturais ao caráter do ser humano. Outras razões partem da explicação teórica *econômica* ou *neoclássica* da *migração internacional*, que sinaliza como motivações os melhores salários, oportunidades de trabalho e de qualificação profissional em comparação ao país de origem, além de alguns fatores não-econômicos como os aspectos psicológicos e a segurança física que influenciam nas decisões de migrar(Jenninssen, 2011 *apud* Clabbers). Há ainda fatores mais complexos como os apontados por Massey (*apud* Clabbers), que enfatiza a falta de crescimento econômico ou subdesenvolvimento no país de origem, uma desesperança social, como argumentos motivadores que inspiram um plano de mudança de vida, em busca de melhores condições sociais, políticas e educacionais para suas famílias.

O contexto familiar está presente na maior parte dos casos de decisão de imigrar, a qual é tomada geralmente em conjunto com a própria família. Nesta abordagem, evidenciamos o contexto social do imigrante como o elemento mais relevante. A atual política que envolve o idioma neerlandês visa incentivar os imigrantes a aprender a língua do país. A partir de 2007, os imigrantes de fora da União Europeia são obrigados a participar no programa de integração e, desde 2013, eles mesmos precisam arcar com o custo do seu trajeto de integração (curso de língua holandesa e integração civil, também conhecido como *inburgeringscursus*) quando já estão nos Países Baixos, embora ainda existam subsídios disponíveis para determinados grupos como imigrantes de alto conhecimento (os chamados *expats*) e estudantes. Imigrantes provenientes dos outros estados membros da União Europeia (EU) e de alguns países que possuem tratados com o bloco não são obrigados a seguir o trajeto de integração, o qual é concluído com um exame integração social, ambos direcionados ao domínio do holandês e conhecimentos sobre a convivência social na Holanda. Esse é o instrumento utilizado pelo governo holandês para promover a integração. Pelo menos essa é a proposta do estado holandês que considera o domínio da língua e do conhecimento da sociedade local condições importantes para a promoção da satisfação

social e economica dos imigrantes (Overheid, 2014; Dienst Uitvoering Onderwijs, 2014; Voorbij, 2007:25 *apud* Clabbers).

O destaque em uma cultura nacional homogênea e na língua nacional pode ter uma função simbólica ou de uma herança, mas também pode atuar como um meio para a opressão social. O planejamento linguístico pode ser usado para reduzir a diversidade linguística e complexidade de um país, para fins de eficiência e integração nacional (Fishman, 1989 *apud* Clabbers). Garcia (2010, *apud* Clabbers) já apontava que uma política linguística pode funcionar como estratégias ideológicas ligadas ao domínio e opressão de determinados grupos sociais. Delas podem surgir sentimentos de inclusão ou exclusão social.

Em situações em que as competências linguísticas não parecem suprir as necessidades comunicacionais devem ser adotadas diferentes técnicas de comunicação. Backus *et al.* (2013 *apud* Clabbers) afirmam ainda que o ser humano é capaz de entender o outro utilizando para isso meios de comunicação ao seu alcance. Esses meios são as línguas e suas variantes conhecidas, estratégias e modos de comunicação usados pelo homem para resolver problemas e questões que enfrentam. O termo *multilinguismo inclusivo* é o uso de todos esses meios diversos existentes entre os interlocutores para efetivar a comunicação. Aqui o objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira é a comunicação efetiva e não o alcance do mesmo nível linguístico de um falante nativo.

4.2. Análise da experiência da CBH com sistemas e plataformas para *e-learning*: constrangimentos e desafios para o futuro

Este estudo de caráter etnográfico está contextualizado socialmente e dentro do universo dos modos de utilização de plataformas de cursos *on-line* de holandês, portais e outros *websites* para promoção da aprendizagem do idioma e integração social da comunidade de imigrantes brasileiros na Holanda, sob diversos pontos de vista do imigrante

da comunidade brasileira na Holanda, focados na eficácia de recursos interativos *on-line* no aprendizado da língua como meio de integração social e econômica (renda e emprego) do imigrante.

Nessa pesquisa buscamos conhecer as experiências de aprendizado da comunidade brasileira em especial voltadas ao uso que é feito pelos seus integrantes de ferramentas ou recursos de *e-learning* existentes na Internet para o aprendizado do idioma holandês e para sua integração social. Além disso, procuramos esclarecer em que medida o domínio da língua é importante para realização pessoal e satisfação sócio-econômica da comunidade de imigrantes brasileiros na Holanda.

Algumas questões que vieram à tona durante o decorrer da pesquisa foram a viabilidade pedagógica dos cursos *on-line* de ensino da língua holandesa (em sistemas de *e-learning*) analisados sob a ótica do imigrante brasileiro e das teorias da aprendizagem, em especial, as que argumentam em favor da concepção *sócio-construtivista* da educação, bem como do curso de integração civil holandesa (*inburgeringscursus*), ao qual é submetida a maioria dos imigrantes brasileiros e de outros países fora da Comunidade Europeia (EU) que se instalam na Holanda. Nesse último caso, o foco da reflexão está na parte interativa do curso - o *studio*, que envolve treinamento com módulos de atividades e conteúdos audio-visual através do computador. Outro estágio desse processo de integração à sociedade holandesa por que atravessam os brasileiros ainda em na sua terra natal é o teste de integração civil e de língua holandesa feito ainda no país de origem, o qual precisam enfrentar com o objetivo de conseguir seu visto de permissão de entrada na Holanda e ganhar, posteriormente, o direito de permanência no território holandês mediante cumprimento de seu trajeto de integração e aprovação no exame final (*Staatsexamen* ou *NT2 Programa I*).

Os sujeitos que participaram da pesquisa são adultos que estudam ou estudaram o holandês como segunda língua e apresentam diferentes processos de aprendizagem, sejam individuais, sociais ou psicológicos, que influenciam no tempo e na efetividade com que aprendem uma nova língua. Esses processos estão marcados por aspectos diversos

relacionados à sua idade, língua materna, experiências de aprendizagem, atividades sociais, motivação e objetivos de estudo.

Surgiram, portanto, dúvidas pertinentes quanto à existência de ferramentas satisfatórias para a obtenção das competências linguísticas por jovens e idosos. Em muitos casos relatados neste trabalho, os usuários demonstraram ser essa a principal razão de suas dificuldades. Ao utilizarem o recurso do *e-learning* para aprendizagem da língua neerlandesa, muitos deles admitiram encontrar alguns constrangimentos no uso dos sistemas existentes. Esses constrangimentos encontrados em grande parte dos depoimentos podem ser explicados em parte pela baixa escolaridade ou inexperiência com o uso do meio digital e dessas novas ferramentas, e por outra parte, por um estranhamento ou alegação de uma certa fragilidade no atual modelo educativo de integração do imigrante adotado na Holanda.

Recente pesquisa também etnográfica voltada aos imigrantes de língua espanhola que migram para Holanda, para o Mestrado na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de Utrecht, realizada por Fleur Verbiest, mostrou que a língua holandesa não é necessária para a auto-suficiência econômica e social desses imigrantes em Amsterdã. Em sua investigação, o pesquisador constatou que os imigrantes espanhóis utilizam o Inglês para se comunicar no trabalho e se relacionar com a comunidade holandesa. O que parece também se repetir com os imigrantes em geral e, em especial, com a comunidade brasileira que vive na Holanda. No entanto, vale ressaltar a reiteração por parte da grande maioria do grupo de respondentes da necessidade de aprender o idioma como forma de aumentar as chances para conseguir trabalho, realização pessoal e de participar de atividades sociais locais.

Uma abordagem comunicativa apoiada no contexto local e a personalização do ensino aliadas à motivação e disciplina a ser perseguida pelo estudante foram os principais pontos apontados pelos depoimentos do Fórum *on-line* como requisitos fundamentais para o desenvolvimento do aprendizado do holandês tanto em sistemas *e-learning* como em qualquer outra metodologia que venha a ser utilizada. Há diferentes percepções do que é efetivo ou não nos métodos utilizados e de como solucionar constrangimentos e problemáticas. Alguns ainda preferem adotar os métodos tradicionais de aprendizagem como o velho livro e utilização de professor particular. Outros são adeptos e entusiastas do *e-learning* e defendem suas potencialidades.

A capacidade comunicativa transformou os métodos de ensino à distância e não foi diferente com o ensino de uma língua estrangeira. Falar e ouvir são complementos para o êxito dos métodos de aprendizagem. A interação com o falante local do idioma é essencial para a efetivação do processo de aprendizado porque através dela acontece um mútuo *feedback*, que é fundamental para ajudar o aprendente a extrair significados e a reconhecer as regularidades e irregulares da língua, e ainda para resolver e sinalizar mal-entendidos (Extra, 1989 *apud* Verbies, F.J., 2014). As habilidades de escrita por sua vez são descritas como proficiências cognitivo-acadêmicas (Lijens, 1990 *apud* Verbies, F.J., 2014).

A abordagem centrada no contexto local do aprendente foi apontada pelos respondentes como uma metodologia importante por potencializar no aprendente a absorção mais fácil do conteúdo quando em contato com situações reais, tornando possível compreender comportamentos à sua volta. No grupo coletado, revela-se uma resistência à inclusão educacional e formativa através de novos métodos. Alguns entrevistados dizem identificar-se ainda com métodos tradicionais de aprendizagem, pois admitem sequer já ter experimentado outros métodos nos últimos anos. Talvez uma explicação para esse comportamento possa ser o fato da maioria dos integrantes da CBH estar na faixa etária dos 30 aos 40 anos e fazer parte dos chamados *Digital Immigrants* - termo usado por Marc Prensky para os nascidos fora da *revolução digital*, que estão em processo de adaptação às novas tecnologias e ainda preferem adotar comportamentos e formas de comunicação tradicionais. Para ele, como resultado de um ambiente ubíquo¹⁰ em que vivemos e do volume de interações nele envolvidas, os estudantes de hoje processam informação diferente dos seus antecessores. E, segundo ele - baseado em pesquisas da área biomédica, essas diferenças vão mais adiante do que pensam muitos educadores. "Diferentes tipos de experiências implicam em diferentes estruturas cerebrais", afirmam os Drs. Bruce e Perry do *Baylor College of Medicine* (Prenky, 2001).

¹⁰ O termo ambiente de aprendizagem ubíquo veio à tona com o advento da *Computação Ubíqua* (Satyanarayanan, 2001; Weiser, 1991), ou seja do suporte computacional contínuo, a qualquer tempo e em qualquer lugar. A aplicação dessas tecnologias no aperfeiçoamento das estratégias de educação ocasionou o surgimento de uma frente de pesquisa denominada *Educação Ubíqua* (Yin, 2010; Barbosa, 2008; Barbosa, 2005). Segundo Satyanarayanan, 2001, para que um sistema seja considerado ubíquo, deve atender certas características, tais como invisibilidade, escalabilidade, adaptação, disponibilidade, tolerância a falhas, entre outras (*Apud* Solon, R., Barbosa, J. L. V., Oliveira, J., Wagner, A. Barbosa, D. N. F. B., Patrícia B. S., 2012).

A percepção dos aprendentes parece ainda ser frágil em relação à satisfação com os ambientais virtuais interativos disponíveis no momento. Em geral, os respondentes do Fórum *on-line* testemunham a favor da aplicação das novas tecnologias da informação e comunicação (*TICs*) na educação, apontam vantagens do sistema de *e-learning* e de recursos interativos disponíveis *on-line* e sugerem o uso de alguns, que lhes foram e continuam sendo muito úteis no seu aprendizado da língua, mas ainda para muitos permanece a carência de melhorias nos desenhos desses sistemas, que precisam ainda aprimorar os recursos próprios da rede de ensino como a análise dos resultados de ensino-aprendizagem dentro das unidades da matéria, ativo domínio das atividades de ensino e aprendizagem pelos alunos, *feedback* dos tutores e colegas.

Goodyear (2000 *apud* Mayes, T., de Freitas, S., 2004) lembra que a aprendizagem em rede (*networked learning*) é um compartilhamento de conhecimento. O autor acredita que negligenciar o desenho das tarefas tende a ter duas consequências - ou os alunos tropeçam de forma improdutiva e infeliz, sem saber o que se espera deles, ou os tutores desperdiçam muito tempo que poderiam usar, tentando animar discussões *on-line* (Goodyear, 2002 *apud* Mayes, T., de Freitas, S., 2004).

Diversos usos e mesmo o não-uso de recursos *on-line*, foram justificados nos depoimentos¹¹ e apontadas as suas principais características, vantagens e desvantagens, que procuramos sintetizar a seguir:

Além dos argumentos de economia de tempo e comodidade de estudar em casa, a respondente Danielle Costa destaca que “outro aspecto fundamental do aprendizado *on-line* é a interação que os exercícios e práticas *on-line* possibilitam. O estudante pode ler, escrever, ouvir como se fala e tentar falar em seguida. Minha fala era gravada e assim eu podia ouvir a minha pronúncia e compará-la com a de um falante nativo. A variedade de exercícios e textos *on-line* colabora também com a dinâmica do processo. Fica menos chato! Quando você nota já se passaram horas...”.

Outra respondente entusiasmada com os recursos *on-line*, Jeane declara que “as ferramentas que fizeram um diferencial no estudo do idioma holandês são, sem dúvida, destinadas à interação *on-line* entre o docente e o aluno, como as orientações em relação às

¹¹ Depoimentos completos editados no Apêndice i (p.1)

atividades feitas em casa, à sua correção e praticidade de estudar dentro do seu próprio ritmo de vida. Este último factor também contribui para um aprendizado com mais prazer”. Apesar de considerar ter suas expectativas satisfeitas pelos sistemas de *e-learning*, ela se ressentia de uma política mais justa de preços praticada pelo mercado de cursos *on-line* e de métodos de ensino que potencializem a concentração do estudante.

Mas nem tudo são flores para o *e-learning*, há também aqueles que apesar de reconhecer o valor da tecnologias da informação e comunicação (TICs) e dos recursos *on-line* existentes, parecem resistir e preferir os métodos tradicionais de ensino como os livros e sessões presenciais sempre apoiados na figura do professor. Utilizam o recurso digital interativo apenas como apoio que seria reservado na sua ótica, principalmente, aos iniciantes no aprendizado do holandês. “A melhor maneira de se aprender holandês é estudando muito tempo. Não concordo com a ideia de que holandês se aprende na prática. Na prática, pratica-se o que foi aprendido em teoria. Aulas particulares no *Skype* tem um custo relativamente alto, por isso acho que uma ferramenta *on-line* destinada à compreensão da gramática e da fonética do holandês e à prática dos conhecimentos adquiridos seja uma ótima opção para quem está iniciando a aprendizagem”, declara Cindi de Moura em seu depoimento no Fórum CBH, acrescentando que ela própria nunca utilizou ferramentas *on-line* para o aprendizado do holandês, mas utiliza o *Skype* para dar aulas a brasileiros que precisam fazer o exame de integração.

São comuns os depoimentos de respondentes que utilizam muito pouco ou de jeito nenhum recursos *on-line* para o aprendizado do idioma. Percebe-se também frequentemente que sua compreensão de *e-learning* é reduzida apenas pelo aprendizado através do uso da Internet. Ana Mendes declara: “Para o meu curso de integração, não utilizei nenhum recurso *on-line*, a não ser recursos interativos através do computador usados durante as aulas no *studio*. Prefiro os livros. Por computador somente faço uma pesquisa e quase nunca na realidade, mas acho muito interessante existir essa possibilidade. Tive pouco contato durante treinos-testes para um curso de inglês que iria iniciar. É importante querer mesmo, ter bastante concentração. Não sei se para mim funciona. Percebo, assim como a minha filha, que para apresentações na escola, a tecnologia ajuda muito”.

A respondente Janicler Fuch acredita que os cursos *on-line* ajudam a aprender o básico da língua, mas “se você quiser falar fluentemente uma língua, curso *on-line* não é

suficiente. O que realmente ajuda é ter uma comunicação avançada com pessoas que falam a língua. Os cursos *on-line* irão te ajudar muito para começar uma pequena comunicação. Eu mesma fiz muitos cursos *on-line* e me ajudaram muito”. Em outro depoimento, Priscila Rolim também confirma a insatisfação com as aulas presenciais do curso de integração holandês (*inburgeringscursus*), o que é comum em mais depoimentos no entanto, defende o material interativo em DVD fornecido e também utilizado nos momentos de *studio* quando é preciso treinar pelo computador. “Não utilizo site, comprei alguns livros para estudar em casa e com professor particular. Prefiro estudar no próprio livro”. Ela sugere que os recursos *on-line* disponíveis devem adotar exercícios e material mais recentes que formem um preparatório mais objetivo para a prova. Em sua opinião, o custo-benefício de algumas propostas de *e-learning* poderia motivar a comunidade brasileira a utilizar mais recursos de aprendizagem pela Internet.

Viviane van Leeuwen-Neves fez o *Inburgeringscursus* como seu primeiro curso de holandês no ROC de Almere. “Sinceramente não gostei, não acho que aprendi nada lá, curso fraco, sem estrutura, sem preparo, tinha a impressão que os professores estavam mais interessados na vida pessoal dos alunos do que em dar aula. Depois, fiz um curso para o exame *NT2*, também no ROC, esse foi melhor, mas ainda deixou a desejar, como queria muito passar na prova, investi em aulas particulares com uma professora muito boa, lá sim aprendi bastante coisa. Acredito que existam várias opções boas de cursos *on-line*, tanto gratuito como pago, mas eu realmente não as usei para aprender Holandês, no entanto, esses recursos podem sim ser muito útil para quem está aprendendo ou quer melhorar. Para mim o que funcionou foi o *self-study* e aulas particulares e muita leitura de livros infantis no início”, declara ela.

Assim fica evidenciado através dos depoimentos a diferença entre os tipos de aprendentes. Aqueles adeptos ao uso da tecnologia para aprender o idioma holandês e os que ainda estão presos às metodologias tradicionais. A partir dessa constatação é conveniente introduzir duas tipologias de indivíduos, identificadas por Litjens, 1990 e Ellis, 1986 *apud* Verbies, F.J.,2014, pela a maneira como recolhem e processam informação: são os indivíduos *dependentes* e os *independentes de campo visual*. No primeiro caso, os sujeitos absorvem conteúdo mais satisfatoriamente quando em contato direto com situações reais na

natureza. Enquanto o outro tipo, os sujeitos independentes de campo visual, aprendem mais facilmente em situações de ensino tradicional (Verbies, F.J.,2014).

Segundo Verbies (2014), esses conceitos foram desenvolvidos originalmente em estudos sobre a influência do campo visual humano para a observação e reconhecimento do mundo à sua volta e foram adaptados ao processo de aquisição linguístico. Indivíduos que conseguem abstrair a influência que sofrem do seu ambiente visual são considerados independentes de campo visual. Já aqueles que facilmente se deixam levar pelas influências visuais ao seu redor são denominados dependentes de campo visual na recolha e processamento da informação. Aprendem mais fora da sala de aula em suas relações cotidianas e práticas com o meio ambiente onde fazem uso de suas habilidades sociais e consequentemente, levam vantagem por acabar fazendo maiores contatos mais rapidamente com o falante nativo local.

De acordo com Litjens, 1990 e Extra, 1989 *apud* Verbies, F.J.,2014, o contato direto com falantes nativos de um idioma é fator promotor para o aprendizado de uma segunda língua. Influencia o aprendiz tanto quantitativa como qualitativamente no sucesso do seu processo de aquisição do idioma. Por exemplo, a língua falada em casa com o parceiro holandês, no trabalho com os colegas e também no seu tempo livre contribui para o sucesso no aprendizado da língua. Indivíduos dependentes de campo visual tendem ao uso ativo da língua durante o seu processo de aprendizado e em situações comunicativas diversas em diferentes ambientes. Já as pessoas independentes de campo visual focam durante o aprendizado da língua em situações relacionadas com ambientes educativos e optam menos rapidamente por usá-la em situações comunicativas ocorridas em ambientes diferentes.

Kerns en Liddicoat (2011 *apud* Verbies, F.J., 2014) usam a terminologia: falante (*spreker*), para designar os indivíduos dependentes de campo visual, e autor (*acteur*), para os indivíduos independentes. De um lado, o domínio da língua é alcançado em um nível intrapessoal, quando o indivíduo quer aprender a falar a língua e a estuda individualmente em nível mental, e de outro o domínio do idioma pode ser adquirido em nível interpessoal, quando o indivíduo é visto como autor que aprende mediante interações sociais com outros interlocutores. Aqui a ênfase na interação social contribui para que a língua deixe de ser vista como um sistema fixo e autônomo e torne-se uma fonte dinâmica e semiótica. O

indivíduo pode utilizar símbolos e sinais de uma língua em combinação com outras fontes para atuar e comunicar-se no mundo social.

Nesse caso pelo menos, a teoria é comprovada pela prática: a busca de interação social (contato e comunicação) com a comunidade local holandesa é uma das recomendações recorrentes apontadas pelos respondentes para o aprendizado do idioma. Assistir filmes legendados pela televisão, programas e literatura infantil, o uso de *App's* (plataformas próprias para telefones celulares), de tradutores e dicionários *on-line* e a adaptação das metodologias existentes à maneira individualizada de aprendizado, além de muita disciplina e dedicação são algumas dicas apresentadas pelos consultados como meios de suporte e de acelerar o processo de aprendizagem do holandês.

5.0. Conclusão

Apesar da imensa variedade de aplicativos e *interfaces on-line* disponíveis na *Internet* visando ao aprendizado do Holandês parece que ainda uma significativa parte dos imigrantes da Comunidade Brasileira na Holanda (CBH) demonstra ter alguma resistência ao uso das novas tecnologias para aprendizagem à distância. Por outro lado, de modo transversal, ressentem-se da fragilidade de programas dedicados ao ensino de línguas.

A inadequação aos preceitos das abordagens *sócio-construtivistas e situacional* da aprendizagem evidenciada durante o desenvolver dessa pesquisa na maioria das plataformas e métodos de ensino atuais, que impede a completa imersão desses utilizadores no universo de benefícios do *e-learning* e no processo social de ensino-aprendizagem, aliada ao desconhecimento dos recursos disponíveis e das possibilidades proporcionadas pela tecnologia por parte dos imigrantes refletem uma realidade ainda pouco conhecida e passível de mais aprofundamento em pesquisas posteriores, mas seguramente carente de inovações e de desenhos de projetos pedagógicos eficientes.

Entende-se que o *e-learning* como campo de ensino e formação enfrenta diversos desafios, não somente relacionados à quantidade de recursos humanos para atender uma ampla oferta, mas também à capacidade desses recursos humanos para desenvolver competências específicas e necessárias para um mundo digital que se configura e se impõe diante de todos. Cursos diversos apresentam estruturas pedagógicas para domínio de tais competências, entretanto ainda não conseguem ultrapassar o próprio desafio que é encontrar um desenho de instrução adequado, que seja efetivo e projetado para atingir o objetivo dessas plataformas.

A atuação do professor não pode limitar-se a fornecer informações aos alunos, numa era em que há uma perspectiva inovadora do uso do computador e da *Internet* na Educação (Coutinho, 2009). A autora reconhece que o *e-learning* oferece um ambiente desafiador, onde a tecnologia deve auxiliar o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da sistematização do conhecimento. “Deve tirar partido do potencial educativo das ferramentas Web 2.0 para desenvolverem projectos pedagógicos inovadores destinados aos seus futuros alunos.”, recomenda. (p. 82)

No caso específico do caso de estudo junto à CBH, como solução plausível, propõe-se aqui uma presente e atuante tutoria para implementação de grupos de estudo cooperativos *on-line* que pudessem diagnosticar principais obstáculos e recuperassem a motivação e o interesse dos menos entusiasmados com os novos métodos de aprender no século XXI. Não há mais retorno à nostalgia do passado. O avanço tecnológico continua criando novas formas e modos de comunicação também possíveis de serem usados por um público-alvo cada vez mais diversificado e mais numeroso a partir de computadores móveis, em qualquer parte do mundo em que haja conexão de *Internet*. Segundo Wilfred Rubens, o *e-learning* ainda continua engatinhando, mas apesar da sua curta existência presenciou um desenvolvimento extraordinário e continua em plena expansão em ambos os segmentos público e privado. Para se ter uma ideia da atual situação e um olhar para o futuro é preciso conhecer seus fundamentos e fases históricas por que atravessou desse o seu surgimento. Depois de passar pelos estágios de entusiasmo exacerbado inicial e em seguida um momento de desilusão, o *e-learning* começa a entrar agora numa fase de recuperação gradativa, mais comedida e realista envolve uma integração entre aplicativos críticos para empresas

traduzida principalmente pelo direcionamento das gigantes produtoras de software na produção de soluções de *e-learning*. Isso seria segundo o pesquisador americano Sam Adkins um requisito primário para alcançar a nova geração de produtos. (Adkins, 2003 *apud* Rubens, Wilfred)

O *e-learning* está se tornando cada mais mais solidário e acessível a um número cada vez maior de pessoas em todo o globo terrestre. Deve continuar a tendência em padronizações dos softwares - o que permite ao material de aprendizagem ser utilizado em diferentes plataformas e aos dados de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ser manipulados e trocados entre outros ambientes virtuais. Outra característica da atual fase do *e-learning* é a procura de uma forte ligação com as metas profissionais a serem alcançadas. Brodsky, 2003 *apud* Rubens, W., 2003 relaciona o crescimento do *e-learning* à postura do empresariado e organizações em aprender como implementar soluções de *e-learning* que promovam os resultados de negócios desejados. Dentro da organização, o *e-learning* não é mais reservado a um pequeno grupo de instrutores ou docentes mas deve ser consolidado como uma política de desenvolvimento de recursos humanos.

Outra característica dessa fase é a ênfase dada à didática. Instrutores, pesquisadores e docentes refletem mais conscientes sobre quais as funcionalidades devem ser utilizadas, qual o momento adequado, para qual público-alvo, de que maneira implementar tais funcionalidades e como dar forma ao acompanhamento feito *on-line*. Nesse momento, há uma conjunção entre sistemas sofisticados de aprendizagem com as formas clássicas de aprendizagem (*e-learning* + *c-learning*), mais atenção para produção de conteúdo de qualidade como simuladores de processos complexos e também um melhor aproveitamento e utilização das facilidades comunicacionais e interativas das aplicações de *e-learning*.

Neste estágio, o *e-learning* não é mais usado apenas pelo ensino formal, mas consolida-se como uma ferramenta também cada vez mais presente na aprendizagem informal traduzida e desenvolvida pelas *comunidades de práticas*. Aqui também é encontrado um meio termo ótimo entre os custos e benefícios gerados pelo *e-learning*.

Segundo o autor, no momento ainda não nos encontramos nessa fase de gradual melhora do e-learning. No entanto, uma constante atenção para a didática digital já vem sendo despensada na política de Desenvolvimento em Recursos Humanos (RH) de algumas empresas e alguns responsáveis por departamentos de planejamento de recursos caminham cada vez mais na direção do *e-learning*, trabalhando com desenvolvedores de soluções que visam à integração com aplicações críticas das empresas. O autor também destaca as altas expectativas de continuidade do crescimento do e-learning - é esperado um aumento de 25% do total de treinamento e cursos existentes. Por mais irônico que pareça crises como *11 de Setembro* nos EUA acabam por promover a independência de tempo e espaço proporcionada pelo e-learning (Van Buren e Erskine, 2002 *apud* Rubens, W., 2003)

Prognósticos

Os passos estão lançados. Para o autor falta ainda muito para alcançar o estágio de gradual melhora do *e-learning*. Alguns prevêem uma segunda onda do *e-learning* como (Taylor, 2002 *apud* Rubens, W., 2003). Fala-se agora de aprimoramentos tecnológicos que vão tornar o *e-learning* ainda mais independente de distâncias territoriais. Graças ao *mobile learning* (aprendizagem pelo celular) hoje é possível estudar no jardim, no trem ou num café. Algumas questões precisam ser repensadas e atividades precisam ser implementadas como uma pesquisa das iniciativas existentes na área de *e-learning*; o que tem sido executado e porque; quais são os custos e benefícios materiais e imateriais e quais os fatores de sucesso e os pontos a serem melhorados?

Dividir conhecimento com terceiros; ser aberto e honesto em congressos e simpósios; mostrar que é possível aprender informalmente muito bem com a ajuda da tecnologia e participar de comunidades virtuais; enfatizar a partir de uma perspectiva didática o valor do *e-learning* para o desenvolvimento profissional de jovens e adultos; desenvolver sempre uma relação constante entre *e-learning* e os objetivos estratégicos organizacionais; procurar encontrar o balanço ideal entre o rendimento econômico da empresa e o valor agregado do *e-learning*; permanecer enquanto organização em

experimentação, mas analisar qualquer nova ideia pelas suas possíveis potencialidades didáticas a acrescentar e pela contribuição que pode gerar para os objetivos estratégicos da organização. O autor não descarta a possibilidade de que em alguns anos possa ocorrer novamente um reforço do valor agregado do *e-learning* como poderoso instrumento de ensino-aprendizagem (Rubens, W., 2003).

Segundo Jacobs, Pearl. (2014), a educação *on-line* ainda está gradualmente sendo incorporada aos programas das universidades. Acredita-se ser uma forma de aprendizagem efetiva que responde às rápidas mudanças globais no mercado. O fato dos cursos *on-line* serem diferentes dos presenciais não pode ser ignorado. Essa nova forma digital de aprendizagem exige técnicas e avaliação próprias. Projetos em grupos já são familiares para estudantes do ensino presencial, no entanto esses temem participar de trabalho de grupos *on-line* por acreditarem que a falta da interação física compromete esse tipo de tarefa em ambientes virtuais. O autor reconhece esse temor dos estudantes e apresenta maneiras de introduzir com sucesso esses projetos de grupo nos cursos *on-line*. Também aponta ferramentas de avaliações específicas que podem ser usadas para determinar o sucesso dos cursos *on-line*. Ele apresenta algumas técnicas de *avaliações formativas*¹² que seriam muito úteis para cursos em sistema de *e-learning*. Esses novos métodos de ensino-aprendizagem requerem o desenvolvimento de novas técnicas de ensino. Para Rinehart (1999 *apud* Jacobs, P., 2014), o trabalho em grupo parece ser uma das técnicas que mais beneficiam os alunos em um curso *on-line*. Associado a isso é preciso criar e usar métodos de avaliação efetivos. Segundo Brooks & Ammons, 2003 *apud* Jacobs, P., 2014, os instrutores de cursos *on-line* hesitam em engajar seus estudantes nesse tipo de atividade por conta de alguns inconvenientes. Os pesquisadores sugerem que a avaliação do nível de aprendizagem adquirido é muito importante para aluno, através dela ele consegue saber o que realmente importa e como ele deve abordar sua aprendizagem (Garrison, 2011 *apud* Jacobs, 2014).

¹² Avaliações formativas são avaliações de aprendizagem que indicam o que e como o aluno está aprendendo. Servem de apoio ao processo de aprendizagem. Não são classificatórias, apenas verificam a compreensão do aluno e ajudam o instrutor no planejamento da instrução futura. Informam os alunos em que podem melhorar. Por encorajar os alunos e incentivar seu envolvimento são ideais para avaliar em sistemas de *e-learning* (Jacobs, Pearl., 2014)

Infelizmente constata-se ainda que a grande maioria dos modelos de *e-learning* dedicados ao ensino do holandês como segunda língua disponíveis e aqui catalogados seguem ainda os moldes tradicionais de ensino do passado. Apenas adaptaram os conteúdos antes praticados em sala de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. Alguns conseguem encantar pela interatividade e diversidade de recursos e conteúdo que proporcionam ao usuário, no entanto continuam a pecar pela ausência da interação humana, da promoção de ferramentas de trabalho em grupo entre os estudantes, os tutores envolvidos e até mesmo com a população local e suas redes sociais, conforme recomendam os preceitos *sócios-construtivistas* da aprendizagem.

Segundo o autor, projetos de grupo servem a vários propósitos. Pesquisas indicam que estudantes aumentam seu corpo de conhecimento quando em atividade com outros estudantes (Jones, 2006; Payne & Monk-Turner, 2006 *apud* Jacobs, 2014). As tarefas *colaborativas* traduzidas em projetos em grupo ajudam os estudantes a desenvolverem competências interpessoais hoje mais requisitadas do que nunca como o pensamento crítico e voltado para solução de problemas. A colaboração é hoje o fator de sucesso profissional. Através do trabalho em grupo, os estudantes aprendem a comunicar-se com os colegas, a identificar metas e objetivos, a delegar tarefas e lidar com conflitos, a dividir os créditos por trabalhos bem feitos. Estão aprendendo a ser bem sucedidos e a enfrentar relacionamento interpessoais. Uma experiência de educação bem sucedida exige estudantes integrados no ambiente educacional. Normalmente, os estudantes de cursos *on-line* sentem-se desconectados da instituição e, por isso, tendem ao desestímulo e à desistência. As atividades de projeto em grupo podem ser a solução para a motivação e engajamento do estudante que ao trabalharem juntos desenvolvem um relacionamento e familiaridade com seus colegas, o curso e, conseqüentemente, aumentam suas chances de concluírem sua educação (Hatman, Bjerregaard, Lord, 2009 *apud* Jacobs, 2014).

Mas não é apenas incorporar tarefas de grupo que vai garantir o sucesso da aprendizagem. A instrução deve prever um desenho de projeto que requeira uma participação colaborativa. Um bom exemplo de projeto colaborativo é apontado por Scherling (2011 *apud* Jacobs, 2014): uma análise do comportamento individual do aprendiz

a partir de uma perspectiva de múltiplas teorias e uma recomendação de resposta apropriada a esse comportamento requer dos estudantes que alcancem um consenso coletivamente. “Um projeto em grupo que exija dos estudantes examinar múltiplas teorias para apresentar um trabalho em Power Point permite que eles distribuam a carga de trabalho entre cada membro produzindo um relatório facetado sobre um teoria em particular”.

As características da aprendizagem *on-line* também precisam ser levadas em conta como as diferentes agendas (horários de estudo) que possam ter os estudantes. É recomendável dar tempo suficiente - normalmente algumas semanas - para que os alunos discutam e decidam os rumos do projeto e assimilem o conteúdo geral do curso. A seleção e formação dos grupos são essenciais para criar uma experiência de aprendizagem rica. Além do estabelecimento de normas e desenvolvimento de um sentimento de confiança entre os membros do projeto, pesquisadores identificam competências de tomada de decisão, construção de consenso, colegialidade, participação ativa e resolução de conflitos. Os alunos devem buscar atingir essas competências para desenvolver relações familiares e de suporte mútuo (Morgan, Cameron, Williams, 2009 *apud* Jacobs, 2014).

Feedback também é outro aspecto falho que pode ser apontado nos diversos recursos *on-line* disponibilizados à CBH, o que talvez justifique a preferência dos respondentes pelos métodos tradicionais de aprendizagem do holandês como aulas presenciais ou pelo Skype com professor particular. Portanto, caso os dispositivos existentes desejem atrair mais adeptos vão precisar adotar avaliações formativas para os alunos e criar mecanismos de *feedback*, elemento essencial para avaliações em curso em sistema de *e-learning*. Eles servem de guia tanto para os alunos como para os instrutores, encorajam ao engajamento e aumentam o entusiasmo do aprendente. O *feedback* deve enfatizar o desenvolvimento e domínio das competências ao invés de focar em erros. Erros devem ser tratados como uma oportunidade de aprendizagem. “Ao mostrar os estudantes erros ou mal-entendidos específicos que ocorrem frequentemente em uma área de conteúdo ou conjunto de habilidades e como eles podem ajustar a sua abordagem para a tarefa em questão, os alunos podem ver o que precisam fazer para maximizar o seu desempenho (Cauley and McMillan, 2010:3 *apud* Jacobs, 2014).

O crescimento da educação *on-line* torna essencial o desenvolvimento de técnicas de ensino que surtem um bom resultado em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). É

consenso entre pesquisadores que projetos em grupo proporcionam aos alunos uma boa experiência de aprendizagem, bem como uma oportunidade de se envolver em atividades que são transferíveis para o ambiente de trabalho. A avaliação e o *feedback* são elementos fundamentais na educação *on-line*. A falta do contacto humano pode tornar muito difícil determinar a extensão em que o material de ensino-aprendizagem foi compreendido e se realmente atingiu os alunos com sucesso. Uma avaliação formativa significativa incorporada dentro das atividades do curso permite que instrutores e alunos compreendam melhor o seu progresso.

Esta pesquisa serve também para constatar que muito ainda precisa ser feito para que a CBH compre a ideia do *e-learning* e realmente utilize os recursos on-line disponíveis para seu aprendizado e integração social. Talvez somente um esforço coletivo entre a própria comunidade - através de suas representações, instituições e autoridades educacionais locais públicas e privadas e desenvolvedores de desenhos instrucionais voltados ao aprendizado do idioma no sentido de realizar mais pesquisas sobre essa temática no intuito de descobrir e adotar adaptações e inovações para estimular cada vez mais membros da CBH ao uso de cursos em sistema de *e-learning*.

6.0. Referências Bibliográficas

Becker, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. p. 45-56; Acedido em janeiro, 2016 de:

http://www.professorapatriciaruiz.com.br/metodologia/proposta_cient%C3%ADfica.pdf#page=55

Biggs, J. and Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.

Biggs, J (2003). Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives. Imaginative Curriculum Project. LTSN Generic Centre.

Brandl, Klaus. (2005). Are you ready to "Moodle"? Learning Language & Technology.

Universidade de Washington. Acedido em 01.02.2016 de

<http://llt.msu.edu/vol9num2/review1/default.html>

Brasileiros no Mundo. Portal do Ministério Brasileiro das Relações Exteriores (MRE).

Disponível em <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/>

Casa Brasil Holanda. Organização não-governamental (ONG). Disponível em

<http://www.casabrazilholanda.nl/perfil.html>

Cahier. (2009). *Migratie naar en vanuit Nederland. Een eerste proeve van de Migratiekaart.*

Biblioteca WODC. Países Baixos: Universidade de Maastricht e Wetenschappelijk

Onderzoeken Documentatie centrum do Ministério da Justiça. Acedido em outubro 2015 de

http://www.eumonitor.eu/9353000/1/j4nvgs5kjg27kof_j9vvik7m1c3gyxp/vi5f84rihvzq/f=/blg19985.pdf

Carvalho, Ana Amélia Amorim (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. Revista de Ciências da Educação, n.3,2007. Universidade do Minho. Acedido em 02. 02.2016 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7142/1/sisifo03PT02.pdf>

Clabbers, Marijke. (2014). *Braziliaanse migranten in Amsterdam: Een onderzoek naar de diversiteit van de Braziliaanse migrantenpopulatie. Masterthesis Sociologie: Grootstedelijke Vraagstukken en Beleid* (Unpublished). Roterdã: Faculteit der Sociale Wetenschappen. Erasmus Universiteit Rotterdam. Acedido em 11.10.2015 de https://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CDsQFjAGahUKEwiroq2WqLvIAhULjywKHTuQCpI&url=http%3A%2F%2Fthesis.eur.nl%2Fpub%2F18264%2FMasterscriptie.-Marijke-Clabbers_31-07-2014.pdf&usg=AFQjCNEws24WOe4mMpqN9fHXjO5xk6HXSg&sig2=vmagx87qkMBdjpkOKU2cJw

Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Segunda Edição. Portugal: Almedina.

Coutinho, C. P. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.2 (1); pp. 75-86, Maio de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt>

Engbersen, G. Snel, E. Van de Pol, S. Dekker, R. (2011). Destination Netherlands. *The Evolution of Migration from Six Origin Countries to Netherlands. Theorizing the Evolution of European Migration Systems* (Themis).

Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gómez, G. (2008). Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *Comunicação & Educação*, 8(23). Acedido em Outubro 27, 2015, de <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4520/4243>

IOM (International Organization for Migration). Organização Internacional não-governamental. Disponível em <http://www.iom.int/>

Jacobs, Pearl (2004). *Engaging Students in Online Courses*. Research in Higher Education Journal, v26 Oct 2014. Acedido em 8.9.2015 de <http://eric.ed.gov/?q=online+course&ft=on&id=EJ1055325>

Joseph LeeNg Lai HongNg Lai Ling (2001). *The Internet and Higher Education. Exploring the Evolution of E-Learning. An analysis of students' preparation for the virtual learning environment*. Acedido em 8.8.2015 de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S109675160100063X>

Koper, R. Van Marriënboer, J. Jochems, W. (Eds). *Integrated E-learning: implications for Pedagogy, Techhology and Organization*. RoutledgeFalmer, 2004. Acedido em 29.11.2015 de https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=q7sUhM4WyP8C&oi=fnd&pg=PR3&dq=e-learning+in+the+Netherlands&ots=hrag8ygfdQ&sig=sYs_HdlgsK4cnKdYJhNGfCSNkTw#v=onepage&q=e-learning%20in%20the%20Netherlands&f=false

Kop, R., & Hill, A. (2008). *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?* The International Review Of Research In Open And Distributed Learning, 9(3). Disponível em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523>

Machado, M. (1996). A Influência da Formação nas Atitudes de Professores do Ensino básico perante a Tecnologia Educativa. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Mayes, T., de Freitas, S. (2004) *Review of e-learning theories, frameworks and models*. London: Joint Information Systems Committee. Acedido em 01.09.2015 de <http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearningpedagogy/outcomes.aspx>

Ministério das Relações Exteriores (2015). Censo IBGE estima brasileiros no exterior em cerca de 500 mil. Acedido em 08.09.2015 de <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/noticias/censo-ibge-estima-brasileiros-no-exterior-em-cerca-de-500-mil/impressao>

Moura, A. C. (2013). Palestra Epistemologia e teorias pedagógicas. Youtube videos. Brasil:Univesp TV. Acedido em 2.11.2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=6RRZcZDHcIE&list=PLM73RMoOQLIJPhcAgzgysA1k-UMUulvm7&index=12>

Penning, L. de · Boot, E.W · Kappé, B (2008). *Integrating Training Simulations and e-Learning Systems: The SimSCORM platform*. TNO Inovation for life. Acesso em: <https://www.tno.nl/en/search/?q=e-learninghttp://repository.tudelft.nl/view/tno/uuid%3A655a17ff-f243-4388-9bfb-e85f9ac4dc20/>

Portal Brasileiros no Mundo. (2015). Censo IBGE estima brasileiros no exterior em cerca de 500 mil. Ministério das Relações Exteriores (MRE). Consultado em 08.09.2015 através de <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/noticias/censo-ibge-estima-brasileiros-no-exterior-em-cerca-de-500-mil>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon.(Vol. 9 No. 5).

MCB University Press. Acedido em 14.03.2015 de

<http://elearning.fcsh.unl.pt/acient/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=65023>

Prinsen, Paula. (2009). *Arbeid, zorg en welzijn: beleid en interventies*. Masterthesis (unpublished), Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit van Utrecht. Acedido em 01.09.2015 de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/34849>

Rede de Brasileiras e Brasileiros na Europa (2016). Rede Social do *Facebook* Disponível em <https://www.facebook.com/RedeDeBrasileirasEBrasileirosNaEuropa/?fref=ts>

Rubens, W. (2003). *De (prille) geschiedenis van e-learning: Omzien in verwondering*. Acedido em 01.08.2015 de <http://www.te-learning.nl/omzieninverwondering.pdf>

Salaberry, M.R. *A Theoretical Foundation for Development of Pedagogical Tasks in Computer Mediated Communication (CMC)*. Cornell University. Acedido em 22.12.2015 de <https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23391/19396>.

Santos, E. (2009). Educação Online para além da EAD: Um fenómeno da cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Acedido de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>

Solon, Rabello. Barbosa, Jorge L. V., Oliveira, Jezer. Wagner, André. Barbosa, Débora N. F. Bassani, Patrícia B. S. (2012). Um Modelo para Colaboração em Ambientes Descentralizados de Educação Ubíqua. SBIE 2012. Anais do 23º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Rio de Janeiro, 26 a 30 de Novembro de 2012. Disponível em <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/sbie/2012/0073.pdf>

Statline. Centraal Bureau voor de Statistiek. Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en herkomstgroepering. Publicado em agosto, 2015. Acedido em 02.01.2016 de

<http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=37325&D1=0&D2=a&D3=0&D4=a&D5=0-10,34&D6=17-19&HDR=G5&STB=G1,G2,G3,G4,T&VW=T>

Statline. Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). Disponivel em

<http://statline.cbs.nl/Statweb/publication/?DM=SLNL&PA=70798ned&D1=0&D2=0&D3=29&D4=0,2,12-16&VW=T>

Trappenburg, M. *Importhuwelijken en overheidsbeleid. Netherlands Journal of Legal Philosophy*. Acedido em 01.10.2015 de

http://www.bjutijdschriften.nl/tijdschrift/rechtsfilosofieentheorie/2002/3/RenR_2002_032_003_004.pdf

Verbies, F.J. (2014) *Spaanstalige jongvolwassenen in Amsterdam en hun gebruik van de Nederlandse taal. Masterscriptie (unpublished) Master Interculturele Communicatie-Nederlands*. Utrecht:Faculteit Geesteswetenschappen. Acedido em 5.09.2015 de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/298878>

Warschauer, M. Meskill, C. *Technology and Second Language Teaching*. In J. W. Rosenthal (ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Part VI: Resources. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group. Acedido em 01.09.2015 de <https://books.google.nl/books?id=NkFeKW9DDBgC&printsec=frontcover&dq=Handbook+of+Undergraduate+Second+Language+Education&hl=nl&sa=X&ved=0ahUKEwiSqKTBgdXKAhVDWhQKHSxDA0AQ6AEIKTAA#v=onepage&q=Handbook%20of%20Undergraduate%20Second%20Language%20Education&f=false>

Wikipédia. Enciclopédia livre. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Orkut>